

## ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: UM DESAFIO PARA A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Letícia NAIME-MUZA (Mestre/PMF-SC)

**Resumo:** Este trabalho aponta uma visão de linguagem pela qual, ao refletirmos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, refletimos sobre as relações e implicações com a cultura e as ideologias envolvidas neste processo, considerando uma concepção de linguagem que observe as variações que a língua apresenta, os sujeitos envolvidos e situações contextualizadas. Tal visão contrapõe-se à concepção formalista da linguagem, considerando a concepção sociointeracionista. Assim, vemos que as escolhas que fazemos interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem e as relações que se estabelecem nesse processo nem sempre são previsíveis e previamente determinadas. Deste modo, ao considerarmos os estudos da linguagem, um currículo, nesta perspectiva, deve produzir e proporcionar eventos e práticas colaborativas, situadas e significativas, visando ao aluno, sujeito sócio-historicamente situado. É nesta perspectiva que entendemos o ensino e aprendizagem de línguas nas escolas de educação básica, apontando, nesse sentido, também, para a importância da formação continuada de professores.

**Palavras-chave:** ensino e aprendizagem de línguas, sociointeracionismo, currículo, formação de professores

### Introdução

Iniciamos este trabalho considerando o percurso formativo do ensino de línguas no Brasil. Registramos que, até meados do século XX, o ensino era restrito aos manuais de gramática, acessível somente a quem estava na escola com o foco nas regras gramaticais e no estudo da língua padrão que, por meio dos textos literários, propunham desenvolver habilidades de ler e escrever. Na segunda metade do século XX, ocorreram transformações sociais que influenciaram nas primeiras mudanças no ensino e aprendizagem de línguas. Por pressões das classes populares, a escola passou a receber alunos de outras camadas sociais, com diferentes ou quase nulas práticas de letramento. A partir da década de 1970, a língua começou a ser vista como instrumento de comunicação e, após os anos 1980, passaram a ser consideradas as pesquisas das ciências linguísticas para o ensino da língua. No Brasil, vários pesquisadores contribuíram consideravelmente para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, provocando uma revolução nas propostas de ensino sustentadas na concepção interacionista da linguagem, centrada em práticas integradas de leitura, produção de textos

orais e escritos e análise da língua. O objetivo dessa nova visão de ensino de línguas era ultrapassar a artificialidade do uso da linguagem, possibilitando o ensino e a aprendizagem de ambas as modalidades da língua, a oral e a escrita. (RIBEIRO; PETRONI, 2013).

Já no final da década de 1990, as pesquisas no campo da Linguística apresentaram avanços mais significativos, o que proporcionou discussões variadas a respeito do objeto de ensino da língua portuguesa e, da mesma forma, das línguas estrangeiras. No Brasil, dessas discussões, nasceu a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), com a redefinição de objeto e conteúdo de ensino pautados na concepção dos gêneros discursivos e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), em discussão com estudiosos da academia e comunidade escolar, traz uma tentativa de apresentar o estudo da linguagem e proposta de currículo para o ensino e aprendizagem de línguas na perspectiva histórico-cultural.

Esse breve histórico possibilita a compreensão da proposta de ensino e aprendizagem apresentada nesse trabalho, no tópico que segue.

### **Caminhos a seguir**

Nesse trabalho, destacamos a teoria histórico-cultural embasada em Vigotski (1994; 2005) que traz as contribuições da cultura, da interação social e a dimensão histórica do desenvolvimento mental na apropriação do conhecimento em linguagem. Além disso, apontamos para as contribuições da concepção sócio-histórica do letramento, que se opõe a uma concepção instrumental dos usos da leitura e da escrita.

A teoria histórico-cultural contribui para a compreensão da apropriação do conhecimento ao conceber o aprendizado como socialmente construído na interação com o outro, tendo a língua como mediadora do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, o percurso que se coloca para o ensino e aprendizagem de línguas tem como ponto de partida e de chegada a *interação social* nas diferentes *esferas da atividade humana* das mais cotidianas às menos cotidianas. A razão desta escolha é a compreensão de que a escola existe para que os/as estudantes ampliem suas vivências com as *línguas*, de modo que, saindo da escola, possam monitorar mais efetivamente os usos que já fazem delas nas

relações que estabelecem com os outros, assim como ampliem significativamente suas possibilidades para novos usos em novas interações sociais (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Para tanto, considerando a prática pedagógica, o percurso metodológico a que nos atemos são as atividades de aprendizagem que podem estar presentes também nos projetos de letramento e vão além das sequências didáticas, observando que as ordens do discurso sejam tratadas no âmbito da *interação social* nas *esferas da atividade humana*, a serviço delas e não como ponto de partida para a organização do trabalho escolar (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Nessa discussão, reitera-se estudos em âmbito internacional e nacional além das últimas versões de documentos, no Brasil, que fundamentam a educação em linguagem e sustentam-se sobre bases que, desde a década de 1990, tem a *interação social* como orientadora do campo das linguagens, estabelecidas no âmbito da cultura, como produto da atividade humana, em tensionamento no *cotidiano* e no *grande tempo*.

Assim, o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, como língua materna, e, da mesma forma, das línguas estrangeiras, tomam as linguagens como instituidoras das relações interpessoais, ao considerar a língua nas diferentes esferas da atividade humana vinculadas ao cotidiano e ao grande tempo, considerando, da mesma forma, os diferentes suportes e as diferentes mídias de modo a ampliar as vivências de compreensão na leitura e na ausculta/escuta e de produção de textos orais e escritos, que acontecem na interação social por meio de textos em gêneros do discurso com vistas a autonomia e a autoria. Isto acontece de maneira gradativa e contínua, no processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que os/as estudantes afastam-se também gradativamente da heterorregulação (heteronomia), ou seja, do outro mais experiente, para a autorregulação, visando a autonomia na compreensão e a autoria na produção (FLORIANÓPOLIS, 2016).

As diferentes culturas e vivências são evidenciadas nas práticas (valorização que se dá a cultura escrita) e eventos de letramento (usos sociais da escrita) propostos com o intuito não apenas de promover um convívio democrático entre elas, mas de empoderamento da cultura local, considerando e conhecendo a variação linguística, de forma a evitar o preconceito, com vistas sempre à ampliação do conhecimento.

Assim também, pensando no letramento escolar (KLEIMAN, 2005), sobretudo nas aulas de língua materna e estrangeiras, busca-se novas habilidades de leitura e de escrita necessárias para a interação social por meio das diferentes mídias (HAMILTON, 2002). Nesse ponto, segundo Naime-Muza e Rousseau Machado (2012), não só os estudos, mas também o próprio currículo escolar devem refletir sobre o que os diferentes grupos sociais fazem com a modalidade escrita da língua, quais valores são a ela atribuídos, de que forma esses grupos participam de eventos de letramento em uma sociedade caracterizada pelo grafocentrismo e, hoje, incrementada pelas novas tecnologias.

Conforme Prilla, Naime-Muza e Campos-Antoniassi (2011, p. 4), o

professor hoje deve ensinar mais que usar lápis, borracha e separar sílabas, é preciso trabalhar com a interface do letramento digital no processo de ensino-aprendizagem. Os projetos de letramento, atualmente, precisam caminhar ao lado das novas tecnologias e artefatos – PC, laptop, mouse, teclado, Facebook, Twitter. De acordo com COSCARELLI (2010), a função de desenvolver nas pessoas o “letramento digital” é do professor, não se restringindo a apenas levar seus alunos ao laboratório algumas vezes durante o ano letivo, mas desenvolvendo projetos que possam ser realizados e que estejam “conectados” ao mundo dos alunos.

No campo da linguagem e educação, de forma particular, é necessário observar o quanto tais tecnologias repercutem no processo de aprendizagem dos/as estudantes. Interessamos saber como as máquinas digitais são usadas pelos/as estudantes para facilitar a apropriação de conhecimento e entender como eles interagem com o outro. Nesse sentido, vemos que os diferentes usos da língua instituem relações interpessoais na sociedade, ou seja, os gêneros discursivos constituem instrumentos por meio dos quais nos relacionamos com os outros para atender aos diferentes propósitos de nossas vivências sociais.

Assim, há de se pensar na linguagem e suas relações e implicações com a cultura e as ideologias, partindo para uma concepção de linguagem que não esteja associada apenas às regras, muitas vezes arbitrárias, mas que leve em consideração os usos sociais e as variações que a língua apresenta. Além disso, pensar um ensino que valorize não apenas a modalidade escrita, mas também, a modalidade oral da língua, uma vez que observamos haver uma

preocupação maior no desempenho dos alunos em relação à leitura e à escrita, haja vista as provas de avaliação externa, que valorizam a leitura, e concursos de produção textual. Essas provas e concursos, portanto, não devem ser a meta final do ensino e aprendizagem das modalidades oral e escrita da língua. (NAIME-MUZIA, 2014).

Percebemos ainda muitos desafios em como lidar com os processos de ensino e de aprendizagem fundamentados na perspectiva histórico-cultural que compreende *leitura*, *ausculta* e *autoria* não como ‘conteúdos de ensino’, mas como processos por meio dos quais se busca a ampliação crítica do repertório dos/das estudantes sobre os usos sociais das línguas. Nessa perspectiva, não deixamos de ter compromisso com conteúdos de ensino, não sendo possível negar a sua importância e o seu papel na educação em linguagem. É preciso, porém, considerá-los a serviço da interação social, de modo a evitar uma visão conteudista de ensino e de aprendizagem. Além disso, observamos, algumas vezes, a ocorrência de um encaminhamento inverso: a ausência de atividades com enfoque no vocabulário e na gramática em favor dos usos sociais das *línguas*, ou seja, a educação para os processos de *compreensão* e de *autoria* em diferentes *gêneros do discurso* não contempla os recursos vocabulares e gramaticais agenciados nos propósitos sociointeracionais, ou seja, como o vocabulário e a gramática são usados em enunciados nas relações interpessoais. (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Outro desafio refere-se às práticas que envolvem a *oralidade/sinalização*. Aqui, é importante uma reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS –, língua materna dos/das estudantes surdos/as. Nesses casos, as atividades não dizem respeito à *oralidade*, mas “à *sinalização* exigindo igualmente atenção do/da professor/a em seu desenvolvimento; muda do canal áudio-vocal para o sinal manual, mas o desafio educacional persiste” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 78-79) com complexidade distinta. Assim, para que os/as estudantes possam educar-se para a *compreensão* e a *autoria*, considera-se relevante a experiência de vivenciar a textualização oral/sinalização em seus diferentes usos sociais em sala de aula e, se possível, também em outros ambientes. Reitera-se a relevância da seleção de diferentes *gêneros do discurso*, adequados às diferentes interações que caracterizam as vivências dos sujeitos ao longo do percurso formativo, em atenção àqueles *gêneros* por meio

dos quais os/as estudantes interagem socialmente em *esferas da atividade humana* ligadas ao cotidiano tanto quanto para além dele. Tais considerações se estendem ao Braille, tendo presente o processo de aprendizagem dos/das estudantes cegos/as.

Em se tratando de tais estudantes, a imersão na cultura escrita traz consigo a especificidade de que o trabalho com a escrita não se dá pelo canal visual, mas pelo canal tátil e requer do/da professor/a atenção para assegurar a esses/as estudantes amplas possibilidades para que o processo de desenvolvimento aconteça ao longo do percurso educativo, tendo como busca a formação integral desses sujeitos. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 82)

Com relação aos professores dos Anos Iniciais, estes

precisam atuar como escribas e como leitores para os/as estudantes nos textos em diferentes *gêneros do discurso*, enquanto tal processo de apropriação do *sistema de escrita alfabética* ainda está em curso nas vivências das crianças por meio de tais *gêneros*. É importante, paralelamente, o/a professor/a incentivar os/as estudantes ao protagonismo na *leitura* e na *autoria*, dentro das possibilidades de seu percurso de apropriação da escrita. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 79)

É preciso que os profissionais dos Anos Iniciais – alfabetizadores e demais professores – conheçam e compreendam as especificidades grafêmico-fonêmicas (ato de ler) e fonêmico-grafêmicas (ato de escrever) do *sistema de escrita alfabética* e que, da mesma forma, criem e planejem situações para que as crianças busquem interagir com o outro por meio da leitura e experiências de autoria.

Ainda sob esse enfoque, na apropriação do *sistema de escrita alfabética* os dispositivos eletrônicos de teclado alfabético constituem recurso interessante para o/a alfabetizador/a e demais professores/as dos Anos Iniciais, e provocam reflexões sobre a (pre)ocupação com a caligrafia na dicotomia ‘letra cursiva’ X ‘letra *script*’, em tempos em que as ‘fontes’ dos editores eletrônicos de texto oferecem ao sujeito muitas opções para além dessa dicotomia e em tempos em que manuscrever parece distanciar-se cada vez mais do dia a dia dos sujeitos. Isso, porém, não significa descuidar-se de que os/as estudantes se apropriem da letra cursiva, considerando que dessa apropriação depende optar por usá-la ou não. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 80)

Ressaltamos, também, que expressões como ‘alfabetizar letrando’ ou ‘alfabetização para o letramento’ perdem sentido, porque não se coloca a possibilidade de dicotomizar ambos os conceitos: eles estão em estreitas relações um com o outro, já que a apropriação do *sistema de escrita alfabética* não pode se dar fora dos usos sociais da escrita. Essas questões que compõem as particularidades do processo de apropriação das *línguas* nos Anos Iniciais devem integrar a proposta de formação dos profissionais docentes, de maneira que eles conheçam os modos como as crianças aprendem no processo inicial de vivências com o sistema de escrita alfabética, tanto quando o percurso de inserção delas na cultura escrita, objetivando que tais profissionais avancem na compreensão em relação à forma como os/as estudantes aprendem a ler e a escrever e como em sua ação, como professores/as agem para ressignificar esse processo cotidianamente, como práxis (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Os objetivos de aprendizagem em Línguas, portanto, organizam-se em dois eixos: a *compreensão em linguagem* – contempladas *leitura e audição* – e a *produção em linguagem: autoria* – contempladas a *oralidade/sinalização* e a *escrita*, assim como a apropriação de conhecimentos vocabulares e gramaticais a serviço das práticas sociais em linguagem, que perpassa esses dois eixos.

### Formação de professores

A formação inicial dos/as professores/as nem sempre preenche ou contempla a realidade e dificuldades enfrentadas dia a dia pelos/as professores/as nas escolas. O currículo nas universidades pensa o ideal sem questionar o real, ficando academia de um lado e a escola de outro.

A formação continuada de professores/as, nesse sentido, é de imensa importância, pois é uma forma de analisar tanto a escola pública quanto a privada inserida no espaço democrático e propor uma reflexão sobre o papel do professor como mediador no processo de apropriação do conhecimento. Com a intenção de criar espaços de discussão democrática, refletindo o currículo no espaço social em que a escola está inserida, para a formação do conhecimento escolar, mediante a socialização e reflexão sobre as práticas pedagógicas,



podemos discutir propostas sobre a construção de um currículo em rede (NAIME-MUZA, 2015).

Na construção do currículo, é evidente a necessidade de perceber a contribuição dos/as professores/as, sua formação inicial e, no exercício da prática docente, sua formação continuada, pois, estudos de um currículo democrático e de interesse social dependem da proposta política pedagógica da escola e, como já apontado, do espaço social onde está inserida.

Dessa maneira, em um quadro social que valorize as práticas locais dos grupos minoritários, uma forma de legitimação das práticas do/a professor/a envolve a transformação das estratégias dos cursos universitários a fim de formarem professores/as para virem a ser agentes capazes de agir em novos contextos com novas ideias sobre letramento e ensino e aprendizagem de línguas. (NAIME-MUZA, 2015).

Por esta razão, a formação continuada em serviço dos/as professores/as deve levar em conta, também, a inclusão digital destes para a possibilidade da inclusão dos/as estudantes. Desse modo, a autoria atenta às questões relacionadas à propriedade intelectual e à responsabilidade pelo conteúdo veiculado no meio eletrônico.

Assim, segundo Bakhtin (2003), a essência da linguagem é dialógica, cada palavra já tem o sentido do outro nela inscrito e cada indivíduo se constitui intersubjetivamente através das palavras do outro e as interações acadêmicas são centrais para esse processo e para a construção da identidade profissional do/a professor/a: o/a professor/a se afilia a uma ou outra ideologia ou discurso profissional nessas interações, em particular àqueles discursos que tendem a oferecer respostas para as questões que afetam ou afetarão o cotidiano de suas práticas.

Nesse sentido, nossa filiação, reiteramos, aproxima-se da histórico-cultural: o sujeito considerado em suas vivências, situado em um tempo e lugar com foco na ampliação e apropriação do conhecimento em linguagem – do cotidiano ao científico/grande tempo –, considerando as diferentes esferas da atividade humana por meio dos diversos gêneros discursivos com vistas à compreensão e à produção, ou seja, à autonomia e à autoria, da heterorregulação à autorregulação.



### Considerações finais

Concluimos que o ensino de línguas deve considerar as vivências, com isso a cultura local, e em considerando tais vivências, ampliar a cultura global. Entendemos que ampliar o conhecimento, que é o papel da escola, leva-nos a busca da autorregulação, ou seja, autonomia na compreensão da leitura e escuta e autoria na produção oral e escrita.

Trabalhar com linguagem envolve, portanto, eventos e práticas de letramento, considerando as vivências e os usos sociais da língua nas diferentes esferas da atividade humana. Oportunizar, então, aos/às estudantes um ensino voltado para a realidade social e cultural em que vivem a fim de ampliar esse conhecimento, proporcionando um novo olhar em relação ao que está ao seu redor é elemento motivador para se criar novas aprendizagens.

Por fim, vemos que é necessário refletir sobre modos para se trabalhar a língua em sala de aula: partindo de atividades significativas, também mais significativo será o resultado, maiores serão as possibilidades de inserção social e cultural, de participação cidadã de modo a possibilitar a incidência sobre a realidade e as possibilidades de escolhas linguísticas e de vida.

Portanto, ao considerarmos a capacidade humana de representar o simbólico por meio da linguagem, ou seja, a palavra como elemento mediador entre o homem e o mundo, consideramos a inter-relação do conhecimento cotidiano e o conhecimento científico.

### Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003 [1979].

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2016.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclo do ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FLORIANÓPOLIS. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino*. Florianópolis: 2016.

HAMILTON, M. Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Eds.). *Supporting Lifelong Learning, Volume 1: Perspectives on Learning*. Routledge: Open University Press, 2002.

KLEIMAN, Ângela. Letramento nos anos iniciais. In: Fascículo 1. *Preciso ensinar o letramento ? Não basta ensinar a ler e escrever?* Brasil – CEFIEL, 2005.

NAIME-MUZA, M<sup>a</sup> Letícia. *O trabalho da oralidade nas escolas municipais de Florianópolis, da teoria da grande divisa aos PCNs: o desafio ainda continua*. Dissertação (Mestrado). Florianópolis: UFSC/CCE/Programa de Pós-graduação em Linguística, 2014.

NAIME-MUZA, M<sup>a</sup> Letícia. Ensino e aprendizagem de línguas e as tecnologias de comunicação: uma experiência interativa na formação de professores. *Anais ICCAL*, 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos>>.

NAIME-MUZA, M<sup>a</sup> Letícia e ROUSSEAU MACHADO, Tatiane. Letramento digital *como prática social e autoral nas aulas de língua portuguesa*. In: ZAMBON, Eloi et alii (Orgs.). *Gestão da educação: políticas e práticas pedagógicas*. Florianópolis: AAESC; 2012. XXIV Simpósio Catarinense de Administração da Educação. Disponível em: <[www.desven.com.br/aaesc/download/Anais2012.pdf](http://www.desven.com.br/aaesc/download/Anais2012.pdf)>.

PRILLA, João P. V.; NAIME-MUZA, Maria Letícia; CAMPOS-ANTONASSI, Paula Isaías. Letramento on-line: as redes sociais conectadas ao processo de ensino e aprendizagem e a democratização do conhecimento na era da cibercultura. *Anais do IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais*, UNISO. 26 a 27 de set. de 2011. Disponível em: <[www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/pdf](http://www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/pdf)>.

RIBEIRO, Josilene A.; PETRONI, M<sup>a</sup> Rosa. Considerações teóricas de Bakhtin e Vigotski sobre o ensino de gramática: da proscrição ao desenvolvimento das competências linguísticas do aluno. *Polifonia*, v. 20, n. 27, 2013.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.